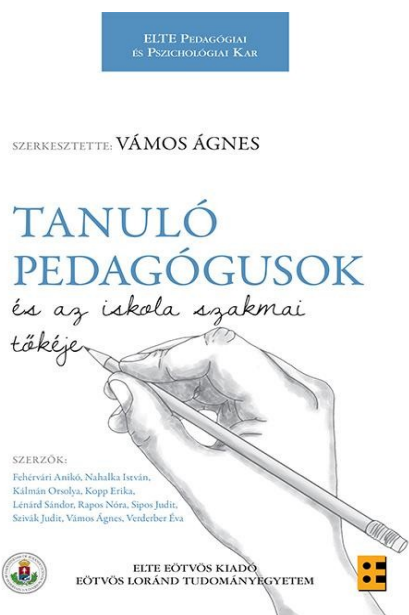


Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje¹

Zsebőné Nagy Szilvia*



Vámos Ágnes (2016, szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.

A „Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje” Vámos Ágnes által szerkesztett tanulmánykötet, amely 2016-ban jelent meg az ELTE Eötvös Kiadó gondozásában. A mű bevezetőjéből kiderül, hogy ez a tanulmánykötet egy pályázati kutatás elemzését rögzíti. A kutatás abból a megállapításból indul ki, hogy kiváló tanárookra van szükség, akik tanulóközösségek és tanulószervezetek formájában együttműködnek egymással. Ehhez a gyakorlathoz, a kollégáktól kapott bizalom és segítő kritika is hozzátartozik, bár a tanteremben egyedül vannak. Tehát a fejlődéshez három fajta tőke szükséges, a pedagógusok tudása mint emberi (humán) tőke és a csoportok, közösségek tudása mint társas, szociális tőke, valamint a döntési tőke, ami a résztvevők autonómiájára épít. A projekt keretében az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében folytatott pedagóguskutatás „a továbbképzésben aktív”, fejlesztésben innovatív pedagógusokra fókuszál. A 20. század nyolcvanas éveiben vált nyilvánvalóvá, hogy, amit a pedagógusok hisznek és gondolnak a tanításról, tanulókról és iskoláról, az formálja alapvetően a gyakorlatukat, személyiségüket. A téma már nagy szakirodalommal rendelkezik. A kutatásban 37 fő vett részt, akik között nem volt intézményi átfedés. A kutatás keretében mindenki tett egy részvételi szándéknyilatkozatot, interjút vettek fel velük, és írtak egy szakmai élettörténetet, úgynevezett narratívát. A kutatás ciklikus volt, hiszen az egyes szakaszokból levont következtetéseket a pedagógusokkal megvitatták, az eredményeket pedig tanulmányok formájában rögzítették az ELTE kutató tanárai. A kötet Bevezető és Összegző részek között egy-egy témához kapcsolódó eredmények elemzésére kerül sor. A függelékben pedig a konkrét kutatási anyagok szerepelnek.

Fehérvári Anikó írta az első tanulmányt a kötetben, amelyben először az elméleti háttérrel mutatja be az eredményességi kutatások korszakolására és sémáira vonatkozóan. Ebből kiindulva dolgozza fel a rendelkezésre álló narratívákat és készít belőlük mutatók segítségével elemző ábrákat. Arra keresi a választ, hogy mi különbözteti meg a jó iskolát a rossztól, és a kutatásban részt vevő pedagógusok szerint, mi jellemzi a jó iskolát.

A megkérdezett pedagógusok többsége szerint a jó iskolában legfontosabb a felmutatott eredmény, illetve, hogy válogatni lehessen a diákok között, akik bekerülnek. Ezt követően fontos, hogy tanulóközpontú legyen, illetve kiváló felkészültségű tanárokkal rendelkezzen. Utoljára, ám mégis kiemelten szerepel az elemzésben az iskolai klíma jelentősége. Ezen belül a gyermekszeretet, az iskola innovatív volta, a tanárok közötti együttműködés jelentősége, a tanár-diák, és tanár-szülő kapcsolat fontossága. Az intézményvezetés nem szerepel kiemelt helyen a jó iskola kritériumai között. (Vámos, 2016. 20). A kiválasztott 37 kiemelkedő pedagógus véleménye többnyire a saját intézményére vonatkozó jellemzőket tükrözi. Mindenki olyannak tartja a jó iskolát, mint amilyenben ő tanít, vagy éppen az ellenkezőjének. A pedagógusok véleménye szerint az eredményesség legfonto-

1. A kötet online elérhető a <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/vamos-agnes-szerk-tanulo-pedagogusok-es-az-iskola-szakmai-tokeje/> weboldalon keresztül.

* Történelem, latin és informatika szakos középiskolai mentortanár. E-mail: szilvia.nagy.72@gmail.com.

sabb tényezői, hogy a gyerekek szeressenek az intézménybe járni, jó szakemberek oktassák-neveljék őket, fejlesszék a tanulók kulcskompetenciáit és jó legyen a tanár-diák kapcsolat. A kötetben méltán szerepel első helyen ez a cikk, hiszen, ahhoz, hogy a pedagógusok és az iskola mint szervezet együttműködését vizsgáljuk, első helyen fel kell térképeznünk, hogy milyen a jó iskola a pedagógusok véleménye szerint.

Nahalka István és Sipos Judit cikke szintén az eredményességgel kapcsolatos nézeteket taglalja. Azt kutatják, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek az értékelésről, és ennek alkalmazása növeli-e az intézményi eredményességet. A szerzők definiálják, hogy mit jelent az eredményesség az oktatásban, és rámutatnak, hogy a nemzetközi mérések indikátorai viszonylag releváns eredményességi mutatók prezentálására képesek, mint például a PISA, vagy a PIRLS. A pedagógusok többsége nem preferálja ezeket a tesztek, mert szerintük nem tükrözik a diákok tényleges tudását. Bár az utóbbi időben számos tudásszintmérő teszt került forgalomba, a tanárok még mindig idegenkednek az objektív mérőeszközök alkalmazásától (Csapó, 2002).

Az elméleti háttér bemutatása után elemzik a kutatásból vett pedagógus nézeteket úgy, hogy először a külső értékelési szempontokra fókuszálnak, majd a belső szempontok kerülnek górcső alá. A külső értékelésnél a pedagógusok viszonyulása a mérésekhez inkább negatív, illetve semleges. A belső szempontok értékelése egyértelműen rámutat arra, hogy egy intézményben sem zajlik konkrét belső eredményvizsgálat. A tanulmány végén végeznek egy pontokba szedett kiértékelést, amelyből megtudjuk, hogy a mérések eredményeit nem használják fel az egyes intézmények megfelelő mértékben. Beszélnek róla, még esetleg cselekvési tervet is készítenek, de maga a cselekvés elmarad. Így hogyan várható, hogy nő az eredményesség intézményi szinten? A pedagógusok nem hisznek a mérésekben és azok elemzésében, bár egy csoportjuk szerint az innovációs és tudásmegosztási folyamatokban a fejlesztés, formálás nagy hangsúlyt kap.

Kopp Erika a szervezeti szocializáció (fogalma) alatt azt érti, hogy az újonnan a szervezetbe belépő munkatárs milyen folyamatokon megy keresztül, hogyan viszonyul hozzá a szervezet, miképpen integrálja őt. Ezt egyfajta indukciós folyamatnak hívjuk. Ezen túlmenően az új kolléga is hat a szervezetre, így az újonnan belépő innovációs forrásnak tekinthető.² Az új kutatások a szervezeti kultúra és az eredményesség kapcsolatára irányítják a figyelmet (Hunya, 2014). A kutatásban az interjúkérdés egy új kolléga szervezetbe integrálásának mikéntjéről hangzott el: megkérdezték, hogy milyen tulajdonságokat, viselkedést várnak el az új kollégától? A válaszolók többsége a nyílt, alkalmazkodó, szabálykövető jelzőket emelte ki. Megjelent még a „tudjon csoportban dolgozni” válasz. Az innováció lehetőségét nem emelték ki annyian, mint amennyire az szerintem fontos lenne, hiszen, ha az új kolléga ötletelen, megújulásra képtelen, az a szervezet szakmai tőkét csökkenti. Számos válaszban viszont megjelent a bizalom hiánya, pedig alapvetően bizalmatlan emberek nem képesek bizalommal teli közösséget kialakítani (Dóczy-Vámos, 2016). A kutatási eredményekből négy szervezeti kultúra-típus bontakozik ki. Az *individualizált*, a *személyes-csoportos-kollektív*, a *szakmai-kiscsoportos-kollektív*, és a *szakmai tanulóközösség* típusú forma. A szakmai tanulóközösség, mint a legfejlettebb lehetőség magában hordozza a megújítás szükségletét és a tudásmegosztás igényét, azaz az innovációt. Az innováció viszont bizalom és vezetői támogatás nélkül megvalósíthatatlan (Szivák, 2014).

Rapos Nóra azzal foglalkozik tanulmányában, hogy a folyamatos szakmai fejlődés mennyire támogatott és elfogadott a pedagóguspályán. Abból a paradigmából indul ki, hogy napjainkban az élethosszig tartó tanulás már elvárás. Kifejti, hogy a tanárok számára azért fontos a tanulás, hogy reflektív módon legyenek képesek dolgozni, kellőképpen autonóm szakemberekké váljanak, támogassák, segítsék kollégáikat is, és az osztálytermi

2. Hogy ez a gyakorlatban mennyire így van, mi sem bizonyítja jobban, mint egy kezdő tanár, aki friss lendületével és ötleteivel mentorálja saját mentorát.

gyakorlatukban is egyre alkalmazkodóbbak legyenek az újabb generációk igényeihez. Nagyon fontos a kollegialitás, de csak akkor működik megfelelően, ha folyamatosan együttműködik egy közösség. Ha viszont kötelező feladatokkal sújtják a tanárokat, ez bizony megfojtja szakmai kezdeményező-készségüket. A Sachs-féle szakmai fejlődés négyes modelljét mutatja be. Először szaktárgyában fejlődik, majd pedagógiai kérdésekben, tervezésben, szervezésben, együttműködésben és vezetői-irányítói szerepben. A szakmai fejlődés szempontjából kevésbé intenzív a 3–15 év közé eső tanári gyakorlat, de a 15 évnél hosszabb ideje tanítók körében rendszeresebb a továbbképzés, önfejlesztés. Ennek talán az lehet az oka, hogy kezdetben nem az önfejlesztésre koncentrálnak a pedagógusok, hanem arra, hogy jól végezzék a dolgukat, s csak ezt követően lesz igényük a minőségi változásra. Az is kiderül, hogy sokszor anyagi jellegű akadályokba ütköznek a kollégák. Sokan kiemelik, hogy fontos az intézményvezető hozzáállása a továbbképzési rendszerhez (Nagy, 2015), ami nagyban lehet támogató jellegű, tehát, ha az intézményvezető nem innovatív, akkor a kollégákat nincs, aki motiválja az önfejlesztésre.

Szivák Judit és Verderber Éva szerzőpáros tanulmányában olvashatunk arról, hogy napjainkban előtérbe került, a reflektív pedagógus szemlélet, valamint az egyén és a szervezetek folyamatos szakmai fejlődésének összekapcsolását is hangsúlyozza. A kutatásban nem az egyes pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárására, hanem a szervezeti szinten megjelenő reflektivitásra koncentráltak a tanulmány írói (Szivák, 2014). A reflektív gondolkodás ciklikus folyamatmegközelítésében a reflexió kiindulópontja mindig egy probléma. Ezt a kutatás eredménye megerősítette. A reflexió célja a professzionális hatékonyság további fokozása. A reflexió tartalmát tekintve a pedagógusok többsége az oktató-nevelő munka eredményességére reflektál. Hangsúlyosabban jelent meg náluk a probléma, mint a siker részletezése. A reflexió szintjei szerint a pedagógusoknak megközelítőleg a fele csak az adott pillanatra koncentrálnak, szinte nem is reflektív. További jelentős részük is csak rövid távú problémamegoldásra képes. Szervezeti szintű reflexióról szinte nem is beszélhetünk. Elenyészően kevés pedagógus van a komplexebb reflexió szintjén. A stratégiai modell felől vizsgálva a legtöbb reflexió a tanításra vonatkozott. Kiderült az is a vizsgálatból, hogy a pedagógusok kevésbé veszik igénybe a neveléstudomány vagy a pszichológia legújabb eredményeit.

A pedagógusok többsége egyedül küzd meg a felmerülő mindennapi problémákkal. A közös tudás, a szervezeti szintű kezdeményezés napjainkban még elhanyagolható, a tanárok többsége még az egyéni reflexiót sem alkalmazza. Hiába mutatják a kutatási eredmények azt, hogy az együttműködő tanulás és tudásátadás sokkal eredményesebb, mint a zárt, önálló munka, a gyakorlatban a pedagógusok alig-alig kooperálnak (Bordás, 2011). Talán azért, mert azt hiszik, ha egy feladatot együtt oldanak meg, akkor ez csökkenti az ő szakmai kiválóságukat.

Szervesen kapcsolódik az előző témához az, amit a kötet szerkesztője, *Vámos Ágnes* vizsgált; hogyan vélekednek a pedagógusok a saját problémáikról és hibáikról? A magyar szakirodalomban inkább a problémamegoldó gondolkodásra való *tanulói, hallgatói fejlesztéssel* foglalkoznak, és a tanár e kompetenciájával nagyon keveset, holott egy pedagógus problémamegoldó képessége nélkülözhetetlen a mindennapi gyakorlatban. Vámos Ágnes gondosan tanulmányozta a szakirodalmat, és nagyon tömören, a legfontosabb típusokat szinte felsorolva fejti ki, hogy a szakirodalom milyen elméleti meghatározásokat tár fel. Részletezi a legfontosabb feladatot, hogy a problémákból, hibákból tanulni kell. Ennek viszont általános hiánya figyelhető meg a hazai pedagóguspályán. A 37 pedagógus alanyból 33-an írtak le problémákat. Érdekes tendencia a problémákkal kapcsolatban az, hogy a válaszolók 96%-a saját maga oldja meg a problémáit, és semmilyen segítséget nem kér. A problémák többsége az iskolai adaptivitás hiányából (Rapos, Gaskó, Kálmán & Mészáros, 2011) a tanár-diák kapcsolatokhoz köthető (Dóczy-Vámos, Vámos & Rapos, 2016), valamint saját készségeik, többek között ezek reflektív értelmezésének hiányához (Szivák, 2010). A pedagógustársadalom tudatában az él, hogy a probléma a kezdő, tapasztalattal még nem rendelkezők jellemzője. A kezdő szorong, a tapasztalt pedagógus pedig bizalmatlan a kollégái-

val szemben. Elfedik azt, hogy nekik is vannak nehézségeik. Talán presztízsből teszik, talán a pedagógusszocializációjuk rossz mintakövetésének eredménye mindez, de nem kérnek segítséget, még akkor sem, ha egyedül képtelenek megoldani a problémát. Vámos Ágnes azt is kiemeli, hogy a pedagógusok a hibákról még annyira sem beszélnek, mint a problémákról. Ezáltal nem tanulnak a hibáikból, és a kollégáik hibáinak is csak a rossz, negatív oldalát látják. Mindezekből újra megállapítást nyert, hogy a pedagógusok sajnos magányosak, nem osztják meg a tudásukat a közösségükkel

Kálmán Orsolya a tanulmányában, az innovatív pedagógusokat kérdezi az innovációról és az innovatív gyakorlatokról, különös tekintettel arra, hogyan kapcsolódik össze az egyéni újítás a szervezet innovatív gyakorlatával. Kálmán Orsolya abból a feltételezésből indul ki, hogy a személyes újítás és az intézményi szintű közt kölcsönhatás van. A kutatás mintájául interjúk és kérdőíves felmérések szolgáltak, valamint a személyes élettörténeteket elemezte oly módon, hogy milyen újítás figyelhető meg bennük. A kérdésfeltevésben nem szerepelt az innováció szó, hanem inkább körülírást alkalmazott, nehogy zavaró legyen.

Az eredményekből kitűnik, hogy a pedagógusok saját kompetenciáik megítélésakor alacsonynak érzik a pedagógiai fejlesztésben való jártasságot. Úgy gondolják, hogy az intézményükre is hatással levő újítások nem saját kezdeményezésre, hanem vezetői felkérésre indulnak meg. A megemlített innovációk többsége intézményi szinten a tanulási környezet- és eszközfejlesztésre fókuszál, míg az egyéni szintű újításoknál leggyakoribb a tanórán kívüli tevékenységek fejlesztése, és a kollegiális kapcsolatok területe. A kutatás eredményeként megállapítást nyert, hogy az egyéni és az intézményi szintű innovációk közt viszonylag ritka az összekapcsolódás. A pedagógusok az iskola eredményességét tekintve az innovativitást az egyik legkevésbé lényeges szempontnak tartják, és nem is érzik magukat eléggé felkészültnek ezen a területen. Akik kellően felkészültek azok egyéb szakmai szervezetekben, egyesületekben, műhelyekben kamatoztatják értékeiket. A saját intézményük fejlesztésében úgy gondolják, hogy felülről jövő, vezetői felkérés kapcsán, és nem egyéni kezdeményezésre indulhat el egy-egy innováció. Bár néha az előkészítés, megtervezés hiánya okozza, hogy az újítás csírájában elhal. Gondos tervezéssel az újítások száma és intézményesülése valószínűleg megsokszorozódna (Poór, 2003).

A kötetben az utolsó tanulmány *Lénárd Sándortól* származik, és arra keresi a választ, hogy milyen vezetői hozzáállás az, ami segíti a pedagógiai innovációk megszületését, terjedését, illetve, ami kedvez a szervezeten belüli tudásmegosztásnak. A tanulmány elméleti háttérét a Quinn-féle versengő érték modellje adja. Ennek értelmében van a belső folyamatokra figyelő, a racionális célt követő, az emberi kapcsolatokat szem előtt tartó és a nyitott rendszert létrehozó vezető. A megkérdezett pedagógusok többsége *az emberi kapcsolatokat szem előtt tartó* vezető típust gondolta a legjobbnak. Szerintük a jó vezető demokratikusan irányít, autonómiával és döntési kompetenciával rendelkezik, minden egyes kollégájára odafigyel, és mindezt empátiával végzi. Ma már szinte követelmény az intézményvezetővel szemben, hogy menedzselje az iskolát, és az ő hatására kerüljenek be jelentős innovációk a szervezetbe. Viszont egyetlen interjú sem beszélt a szervezetfejlesztésről mint vezetői feladatról, vagy a kollégák egyéni szakmai fejlődésének motiválásáról. Az is vizsgálat tárgyát képezte, hogy miért halnak el egyes innovációk, amelyek egyébként jobbá tennék a szervezet működését? Ezzel kapcsolatban kiderült, hogy ha a vezető nem készíti elő gondosan az újítás bevezetését, akkor bizony az nem épül be a szervezetbe. Tehát végső soron ez is a vezető hibája. Az értekezletek, régi sablon szerint zajlanak, a továbbképzések pedig csak akkor eredményesek, ha nem frontálisan, hanem gyakorlatiasan, interaktív módon fejlesztenek. Véleményem szerint, ha a vezető mentorként, támogatóként működik, és hagyja az innovációkat megvalósulni, a lelkes tanárokat tovább lelkesíti, akkor az iskola képes a megújulásra. Ha az innováció szervezeti szinten eredményes lesz, akkor az egész szervezet eredményességét növeli. Ha az iskola eredményesen működik, akkor mindenki jó iskolának fogja ítélni. Ezzel körbeértünk.

A tanulmánykötet egy gondosan előkészített és több nézőpontból precízen fókuszált kutatás eredménye, amely felépítésében is tükrözi a gondos összeszerkesztettséget. Először a jó iskola kritériumait gyűjti össze, majd ezt a gondolatot tovább vezetve az iskola eredményességét vizsgálja. Ezt követően a pedagógusok és az intézmény kapcsolatát helyezi a középpontba, hogy aztán elemezze azt, hogy a szervezet mennyiben támogatja a pedagógust. Előtérbe kerül napjaink fontos pedagógus magatartása, a reflektivitás, amely a pedagógusok mentori szerepéhez is elengedhetetlen, aki tisztában van saját hibáival, nehézségeivel, és azok fejlődési lehetőségeivel. Aztán az innovativitás jelentőségét emeli ki a szerkesztő, először a pedagógusok szintjén, majd a szervezeti kapcsolódás, végül az iskolavezetés szintjén.

Mindezek alapján látjuk, hogy a pedagógusképzés szempontjából jobban kell fókuszálni az önismeretre, pozitív szemlélet kialakítására, egyfajta szemléletváltásra. Mindenképpen nagyon hasznos ez a kutatás azért, hogy tisztán lássuk a jelenlegi állapotot. A valóság feltérképezése mindig egyfajta mérleg készítése arra vonatkozóan, hogy merre haladjunk tovább. De vonjuk le a végső következtetést: tervezzük meg gondosan a jövő lépéseit!

Szakirodalom

1. Bordás Andrea (2011): *Pedagógusok szakmai tanulóközössége. Drámapedagógiai műhely Nagyváradon*. Retrieved from <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/nyar/08.pdf>
2. Dóczy-Vámos Gabriella, Vámos Ágnes & Rapos Nóra (2016): School Violence and Teacher's Related Problems in Hungarian Schools. *PEDACTA*. 6.1. 1–15. Retrieved from http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_6_1_1_1-15.pdf
3. Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–298.
4. Hunya Márta (2014): *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. Retrieved from <http://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>
5. Nagy Krisztina (2015): A pedagógus-továbbképzés megítéléséről. *Opus et Educatio*, 2. (3) 155–160. Retrieved from <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/62/85>
6. Poór Zoltán (2003): Pedagógusképzés és – továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 50–54.
7. Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya & Mészáros György (2011): *Adaptív elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutatató és fejlesztő Intézet, Budapest.
8. Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Géniusz Könyvek, Budapest.
9. Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Retrieved from http://edutech.elte.hu/multiped/ped_05/ped_05.pdf.